مجلة علوم التربية

دورية مغربية متخصصة

- مدخل المعايير في التعليم
- التربية على حقوق الإنسان
- تصور جديد للمدرسة المغربية
- دراسة الحالة في المجال التربوي
- الخطاب التربوي لدى الأحزاب السياسية
- المجتمع المدني ورهانات التنمية المستدامة
- الخطأ في إستراتيجية تدبير الوضعية - المشكل

جديد

نظام الدكتوراه الجديد

العدد السادس والثلاثون - فبراير 2008

مدخل المعايير في التعليم :
من مستجدات تطوير المناهج وتجويد التعليم

تقديم

بدأ مدخل المعايير يغزو الساحة التربوية عالميا وعربيا، في سياق العولمة وفي إطار انتشار التنافس المعياري العالمي. إن ما يصيب العالم اليوم في كافة المجالات، يدعو إلى «تعيير التعليم وتجويده». فمتطلبات سوق العمل وحياتنا اليوم عموما، بما فيها من تقدم علمي وتكنولوجي فائق النوعية، وأثر المعطيات العلمية والتكنولوجية على التعليم، تفرض على النظم التربوية رفع التحدي، وتبني شعار التعليم والعلم المتميزين تحقيقاً لجودة مخرجاتها، والتي تتمثل بمتعلمين مؤهلين أكاديمياً، أكفاء يمتلكون مهارات نوعية في شتى المجالات، يكونون قادرين على المنافسة في المسابقات والاختبارات الكونية، وقادرين على المنافسة في السوق العالمية، يحصلون على الفرص التعليمية والوظيفية، ويتفوقون في مجال الابتكار والإبداع؛ وإلى جانب ذلك يكونون قادرين على مواصلة المسار العلمي الأكاديمي أو التحول إلى سوق العمل.

وتستخدم المعايير الكمية في كثير من أعمال الصناعة وأعمال التشييد والبناء و الخدمات، ويستوي في هذا الاستخدام للفظة «معيار»، صناعة السيارات والأجهزة والأدوية والأغذية...، كما يستخدم المعيار في الطب وفي الأعمال التجارية والمصرفية، وتنشئ الدول أجهزة معينة «للقياس»، توخياً لضمان جودة الإنتاج، وتحقيق العدل بين أطراف التعامل.

وسنعمل في دراستنا هذه، بعد تعريف المعايير في التعليم والتعريف بمنطلقات مدخل المعايير وأصل نشأته، على عرض نماذج من تطبيقاته على سبيل المثال.

● د. محمد الدريج*

* جامعة محمد الخامس ـ الرباط

تعريف المعايير:

المعايير (Standards Normes)، ضرورية لتقدير الكميات والمساحات، والمعدودات... وتستخدم فيها الملاحظة المباشرة، ويستعان في تقديرها بالأجهزة والأدوات التي تعين على ضبط المقادير وتقنينها، استهدافاً للدقة و للوقاية والسلامة... ويستعمل مصطلح «المعيار» في كل ما سبق استعمالاً لغوياً حقيقياً.

وعرفت المعايير بكونها «النماذج التي يتم الاتفاق عليها و يحتذى بها لقياس درجة اكتمال أو كفاءة شيء ما. إن المعايير حسب محمود الضبع، عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي نبغي أن تتوفر في الشيء الذي توضع له المعايير أو التي نسعى إلى تحقيقها". (محمود الضبع، 2006).

وثمة نمط آخر للمعيار – حين يعرض في رموز – وذلك عند صياغته في كلمات وجمل. ويتميز هذا النمط اللفظي للمعيار إما بالبساطة والوضوح، مثل قولنا: «السرعة القصوى على الطريق بين مدينتي الرباط والدار البيضاء 120 كم/ ساعة»، فإن من يقرأ مثل هذه اللافتة من السائقين يعرف متطلباتها، وعدم التزامه بما تنص عليه يعرضه للمحاسبة، أو قد يتميز المعيار بالتعقيد والغموض، خاصة عندما يرتبط بجوانب معقدة في النشاط العقلي أو الوجداني للإنسان.

وانتقل مصطلح المعيار إلى مجالات العلوم الاقتصادية والاجتماعية وبعدها إلى العلوم النفسية والتربوية؛ حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية، في اختبارات الذكاء وتقويم التحصيل، واختبارات الاتجاهات والميول... كما يستخدم المعيار في تقدير متوسط الدخل، وفي نسبة النماء الاقتصادي، وفي مدى توازن الميزانيات المالية. وفي هذه الحالات يشير المعيار إلى عدد، يمثل متوسط مجموعة أعداد؛ ولكنه لا يشير إلى واقع أو وقائع حيوية، لأن المعايير الرقمية ليست حقائق؛ وإنما هي «تمثيل رمزي»، وقد يفيد هذا التمثيل الرمزي في رسم السياسات العامة كأن يقال: معيار القبول للصف الأول الابتدائي هو أن يكون الطفل في سن السادسة من عمره، وهذا المعيار لا يعني أن الأطفال دون السادسة غير قادرين على التعلم، أو كأن يقال «المعيار» في متابعة الدراسات العليا هو ألا يقل «المعدل التراكمي» لإنجازات الطالب في المقررات المختلفة التي أنجزها عن 3 درجات من درجة نهائية هي 4 (أو 15 على 20) وتوصف هذه المعايير بأنها تأشيرية، وليست تعبيراً عن الواقع، أو تجسيماً للوقائع الفعلية. (أحمد المهدي عبد الحليم، 2005).

ومما ساعد على انتقال مفهوم المعيار إلى قطاع التعليم، هو أنه وفي ضوء التحديات العلمية والتكنولوجية، أصبحت العملية التعليمية تتحمل مسئولية إعداد أطر المستقبل، في عالم يتطلب الجودة الشاملة في كل مناحي الحياة؛ مجتمع ينمو ويتقدم في ظل منافسة يفوز فيها الأقوى، ويسود بامتلاكه أرقى أنواع التربية والتعليم.

لذا بدأت الدول المصنعة في وضع توصيف دقيق (عبارات وصفية محددة)، يضبط ما يجب أن يكون عليه كل مجال من مجالات العملية التعليمية، وتعتبر هذه العبارات الوصفية بمثابة المستويات المعيارية التي يسعى المسئولون في التعليم للوصول إليها، لأنها محكات يقاس في ضوئها مستوى التقدم الذي تحققه أية أمة في التعليم.

ومن هنا يتحدد مفهوم المعايير في التعليم في تعريف تركيبي نجتهد في صياغته على النحو التالي :

المعايير مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات / شروط، تحدد الصورة المثلى التي نبغي أن تتوفر لدى التلميذ (أو المدرسة) الذي توضع له المعايير، أو التي نسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج و أدوات للقياس، يتم الاتفاق عليها (محليا وعالميا) وضبطها و تحديدها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة والوصول به للجودة الشاملة.

- خصائص بناء المعايير في التعليم :

يعتقد المتحمسون للمعايير و لتطبيق مدخل المعايير في التعليم، أن هناك مبررات كثيرة وراء دعوتهم، تتمثل في جملة من الخصائص والوظائف التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم الأساسية، التي وظفت لحد الآن في بناء المناهج وفي تطوير العملية التعليمية بشكل عام، ويقدم محمود الضبع تحديدا دقيقا لتلك الخصائص والوظائف التي تميز مفهوم المعايير وكذا للإطار العام الذي نشأت في حضنه، نجمله في النقاط التالية:

- في إطار زيادة الاهتمام بدور التعليم ونواتجه على المستوى العالمي.
- وفي سياق العولمة ومجتمع المعرفة، وما نتج عنه.
- والاهتمام بالجودة الشاملة، وإعداد البرامج الخاصة بها في كل المناحي.
- وفي إطار انتشار التنافس المعياري العالمي.
- وفي مواجه تحديات المستقبل، وعدم القدرة على تحديد ملامح فارقة له.
- تسهم المعايير والمستويات المعيارية في رسم توقعات لطموحاتنا في التعليم (صورة مثالية)، وتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته، وتوفير محكات موضوعية لقياس نجاحاتنا في مسيرة التعليم.
- كما تؤكد المعايير ومستوياتها(مستويات معايير المناهج على وجه الخصوص) أن جميع التلاميذ قادرون على التعلم في مستويات عليا، وأن التميز ينبغي أن يكون للجميع، و بالتالي فإن توفر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافؤها.
- كما يؤدي حضور ووضوح المعايير إلى الشفافية والعدالة والمحاسبية، وبالتالي إلى ثقة وتأييد الرأي العام.
- تعتبر المعايير ومستوياتها ومؤشراتها وسيلة فاعلة وركيزة أساسية لعمليات تطوير وتحسين التعليم.
- تمنح المعايير دورا فعالا للمعلمين في تخطيط التدريس وإدارته و قياس و تقويم نتائجه.
- كما تمكن المستويات المعيارية ومؤشراتها المعلمين، من متابعة تعلم التلاميذ وتمكنهم من الإبداع في أساليب تقويم النتائج والمخرجات.
- وتنعكس نتائج توافر المعايير على الأنشطة التعليمية التعلمية داخل الفصل (القسم) الدراسي، فتزداد مساحة التعلم النشط، وتكثر الأساليب الإبداعية في العملية التعليمية (محمود الضبع ، 2006).

مبررات التوظيف التربوي لنموذج المعايير:

يقدم عبد العزيز الرويس (2004) جملة من المبررات وراء توظيف نموذج المعايير في المجال التربوي، والتي يمكن اعتبارها في نفس الآن، من أهم خصائص المعايير، نعرضها على النحو التالي:

الطالب والتنافس المعياري العالمي: إن متطلبات سوق العمل حاليا ومستقبلا، بما فيها من تقدم علمي وتكنولوجي فائق النوعية، وأثر المعطيات العلمية والتكنولوجية والتربوية في التعليم والتعلم، تتطلب من النظم التربوية تبني شعار التعليم والعلم المتميزين تحقيقاً لجودة مخرجاتها، والتي تتمثل بمتعلمين مؤهلين أكاديمياً أكفاء يمتلكون مهارات نوعية في شتى المجالات، بحيث يكونون قادرين على المنافسة في المسابقات والاختبارات العالمية، وقادرين على المنافسة بالضرورة، في السوق العالمية. بحيث يحصلون على الفرص التعليمية والوظيفية، ويتفوقون في مجال الابتكار والإبداع.

ـ تطبيق مبدأ المحاسبية: إن إعداد متعلمين ذوي كفايات عالية للقرن الجديد، يتطلب نظرة متأنية خاصة بماذا ندرس ؟ وكيف ندرس ؟ وما الضمانات لنجاح ما نقوم به ؟ بمعني أن يكون لدينا معايير جيدة لأداء التلاميذ، وفي الجانب الآخر معايير لمعرفة مستوى أداء المؤسسات التعليمية. فوجود معايير خاصة بعمل المؤسسة التعليمية يساعد على تطبيق مبدأ المحاسبية، وهذا يفعل كثيراً عمل المؤسسات في تحقيق الأهداف المرجوة منها وفقاً لاستراتيجية محددة، وهو ما يجعل الوصول إلى معيار قياس جودة العملية التعليمية، أمراً ممكناً.

ـ التقويم التكويني المستمر: ومما لا شك فيه، ودائما حسب الداعين لهذا المدخل، فإن بناء وتطبيق المعايير التربوية يساعد كثيراً في تحسين مستوى التعليم من خلال قياس ما يتعلمه المتعلم وما يستطيع فعله. وهذا بخلاف ما كان سائداً ومازال في كثير من الأساليب، وهو التركيز على المعلومات التي يحفظها التلميذ فقط، وهي في غالب الأحيان مهارات بسيطة مجزأة لا رابط بينها ومعلومات متقطعة لا انسجام بينها. وحتى تحقق المعايير التحولات الإيجابية المرجوة في عملية التعليم والتعلم، لا بد لها أن تقوم تقوماً تكوينياً مستمراً يأخذ في الحسبان المعرفة وتطبيقها، ويتابع بالأساس مسيرة المتعلم بشكل مستمر، لتحديد مناطق القوة والضعف لديه وسبل التعامل معها. ومن هنا مبرر الدعوة لأن يكون تقويم التلاميذ تقوماً مبنياً على أسس معيارية تحدد مستوى أداء معين يجب على التلميذ الوصول إليه، وكذلك مهام عملية معينة في شكل تكليفات تطبيقية (مهام وواجبات) ينبغي إنجازها. ومثال لذلك التقويم من خلال ما يعرف بسجل أو ملف إنجازات وأداء التلميذ portfolio، والذي بدأت العديد من الدول، تطبيقه خلال مراحل التعليم المختلفة. وهذا يقود إلى أن يكون تقويم التلميذ وتطوير أدائه في ضوء مستوياته وخبراته السابقة. كما يقود إلى أن تكون نظم التعليم المستقبلي، تراعي ضرورة أن يكون التلميذ خاضعاً دائماً إلى بعض التجارب والخبرات التي تؤهله إلى التنافس المعياري. ومعايير التنافس التي يتحقق من خلالها التميز، يمكن صياغتها حسب عبد العزيز الحر، في النقاط التالية (2000):

- تحديد مستويات معرفية و مهارية لما ينبغي أن يمتلكه المتعلم .

- تحديد سقف مرتفع لمعدلات التحصيل، بحيث يحصل (90%) من إجمالي المتعلمين على نسبة (90%) على الأقل من الدرجات النهائية في الاختبارات.
- تحقيق نسبة حضور عالية والتزام من جميع التلاميذ في المدارس.
- توفير مناهج عصرية، وتوفر مستوى رفيع من التدريس من قبل المعلمين.

عوامل نشأة مدخل المعايير في التعليم:

بخصوص البدايات الأولى لمدخل المعايير في التعليم، يذهب العديد من الباحثين و المهتمين ولعل من أبرزهم أحمد المهدي عبد الحليم. في معرض مناقشته وانتقاده لأسلوب تطبيق هذا المدخل في مصر، إلى أن أصل نشأته أمريكي (MADE IN USA صناعة أمريكية)؛ حيث اتخذ إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية شكل مداخل وحركات تتزامن و تتنافس، ولعل من أبرزها:

1 ـ حركة تحديث بنية العلوم، التي قامت في أمريكا بعد نجاح الاتحاد السوفيتي عام 1957 في إطلاق أول صاروخ في الفضاء لجمع معلومات. وقد اقتضت هذه الحركة إعادة النظر في بنية العلوم كلها، وشاع وصف «جديد» لمناهج المواد المختلفة في المدارس، وكانت العناية الكبرى في هذه الحركة موجهة إلى محتويات المنهاج؛ للتأكد من أنها صادقة بمقاييس التقدم العلمي المعاصر، وأنها مشروعة ومبررة اجتماعياً، وأنها قابلة للتعلم. وكان حجر الزاوية في هذه الحركة مقولة برونر (Bruner. J.):

«إنك تستطيع أن تعلم أي شيء للمتعلمين في أي عمر إذا استطعت أن تضع المادة المتعلمة في صورة أمينة وملائمة للبنية الذهنية للمتعلمين».

2 ـ حركة إصلاح التعليم المؤسس على مدخل الكفايات و تدعو، كأساس للإصلاح، إلى ضرورة تحديد وتنمية كفايات المعلمين و كفايات المتعلمين على حد سواء، وقد شاعت هذه الحركة في البحوث الصادرة عن عدد من الجامعات الأمريكية ومراكز البحث التربوي، وانتقلت إلى العالم العربي من خلال من ابتعثوا للتعلم في أمريكا، ومن خلال الأدبيات الأمريكية التي تمت ترجمتها في بعض الدول الأوروبية مثل فرنسا و بلجيكا وبعدها إلى العربية، فتبنت بعض الأنظمة التعليمية في دول عربية مثل المغرب وتونس مدخل الكفايات في بناء و تطوير المناهج الدراسية. (الدريج محمد، 2004).

3 ـ مدخل الإصلاح القائم على المعايير القومية للتعليم والمحاسبية Standards_ Based Education Reform and Accountability وهو المدخل الذي لقي انتشارا كبيرا وربما يحمل اليوم قصب السبق في العديد من الولايات الأمريكية لأسباب سيأتي ذكرها في عناوين لاحقة، وهو المدخل الذي تم استنساخه لإصلاح التعليم في بعض الدول ومنها العربية و دخل بالتالي في معركة التنازع على المواقع بينه وبين مداخل أخرى مثل مدخل الأهداف السلوكية الذي أصبح في طور الانقراض، ومدخل الكفايات والذي لا يتناقض بالضرورة مع مدخل المعايير كما سنبين لاحقا.

دواعي اختيار مدخل المعايير لإصلاح التعليم في أمريكا:

ظهر مدخل «المعايير في إصلاح التعليم» في عدد من الولايات الأمريكية منذ ثمانينات القرن الماضي، وساد في التسعينيات، وأنجزت حوله العديد من الدراسات تم نشر أهمها في المجلد السنوي الثاني لأقدم جمعية مهنية في أمريكا، تحت عنوان:

From the Capitol to the classroom: Standards_ Based Reform in the States.

(أي من الكونجرس إلى الفصل المدرسي: الإصلاح المؤسس على المعايير في الولايات).

وأصدرت الجمعية الأمريكية للبحث التربوي، في شأن هذا المدخل، عدداً خاصاً من إحدى مطبوعاتها ربع السنوية المخصصة للبحث التربوي.

ووراء ذلك الانتشار، عوامل يمكن اختصارها في النقاط التالية:

أولا - العامل الاقتصادي:

لعل من أدوات دعم سيطرة القطب الأوحد، اللجوء إلى محاولة عولمة «الاقتصاد» في سائر دول العالم، فكانت دعوة الدول جميعها – وبمعاونة البنك الدولي وصندوق النقد الدولي – على أن تعيد هيكلة اقتصادياتها، لتكون جزءاً من الاقتصاد العالمي؛ دون رعاية للتباينات والفروق الشاسعة بين الدول المتقدمة والدول النامية. وأن تتبنى الدول كافة، تحرير اقتصادها وتوجيهه إلى اقتصاديات السوق الذي تتنافس فيه أضعف الاقتصادات في دول العالم مع أعتاها.

وفي هذا الإطار، شكّل الرئيس الأسبق «رونالد ريجان»، رغبة منه في محافظة بلاده على موقع الصدارة، لجنة رفيعة المستوى للنظر في الاستراتيجيات والسياسات التعليمية التي تكفل لأمريكا السبق والتميز في مخرجات التعليم، وتجاوز كل أخطار الضعف العلمي والتكنولوجي في المجتمع الأمريكي وأطلقت شعارات «تعلم لتربح Learn to Earn" وتعلم لتعمل «Learn to Work".(عن أحمد المهدي عبد الحليم، 2006).

كما كان التقرير حول واقع التعليم الذي قدم لريجان، «أمة في خطر» 1981 (A nation at risk)، من المبادرات التي زادت من ترسيخ اتجاه اعتماد المعايير في تطوير التعليم وتحسين جودته. وكان هذا التقرير الوثيقة الأكثر أهمية والتي جاءت بعد دراسة ميدانية لمخرجات التعليم. وخلصت إلى أن التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية قاصر عن إعداد مخرجات تتناسب مع نوعية التطور العلمي المنشود، وشخص ضعف الخريج الأمريكي آنذاك في اللغة والرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة.

وفي عهد الرئيس جورج بوش (الأب)، عقد في سبتمبر عام 1989 بولاية «فرجينيا» اجتماع «قمة تربوية» شارك فيها الرئيس وحكام الولايات، تمت فيه الدعوة إلى إعداد أهداف تعليمية من شأنها أن تحقق لأمريكا

موقع الصدارة في التنافس الدولي. فصدر بيان رسمي يذكر الأهداف التي يجب أن يتوخاها نظام التعليم في أمريكا. وبعض المبادئ التي يجب أن توجه التعليم في الولايات؛ وكان أبرزها ما يلي:

1. ضرورة أن يبدأ جميع الأطفال في الولايات المتحدة التعليم وهم مستعدون له.

2. ألا تقل نسبة المتخرجين في المدارس الثانوية عن 90% من أعداد الطلاب الذين أكملوا المرحلة الابتدائية.

3. وجوب تقويم منتظم لأداءات الطلاب في الصفوف: الرابع والثامن والثاني عشر، والتأكد من كفاءتهم في العلوم الأساسية: اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، والجغرافيا والتاريخ بالإضافة إلى نضجهم الاجتماعي كمواطنين في مجتمع منتج.

4. يتعين أن يكون الطلاب الأمريكيون أوائل الطلاب على المستوى العالمي في تحصيل العلوم والرياضيات.

5. أن يتحرر جميع الأمريكيين من الأمية، وأن يتسلحوا بالمعارف والمهارات اللازمة للتنافس في سياق النظام الاقتصادي العالمي، وأن تزداد كفاءتهم في ممارسة حقوق المواطنة و واجباتها.

* * *

وفي 18 أبريل من عام 1991، أصدرت وزارة التربية في الولايات المتحدة وثيقة أطلق عليها «أمريكا عام ـ 2000 استراتيجية التربية».

وتحولت هذه الاستراتيجية المقترحة، إلى خطة شاملة صدرت في عهد الرئيس «بيل كلينتون» عام 1994، تحت عنوان «أهداف عام 2000، قانون تعليم أمريكا». ونص في ذلك القانون على الأهداف القومية للتعليم، وعلى ضرورة وضع معايير في مستويات عليا لجميع التلاميذ والطلاب، وعلى ضرورة أن تتغير مناهج التعليم وأنظمة التقويم في الولايات، وأن تتوحد في مضامينها وأدواتها مع المعايير القومية لتجسم جميعها خطاً فكرياً وعملياً موحداً.

ثانيا: عامل انتشار مفاهيم الجودة الشاملة:

بموازاة كل تلك العوامل، برز منتصف القرن الماضي في أمريكا وفي عموم الدول الغربية، مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مختلف مجالات الحياة و الإنتاج؛ وانتقل إلى قطاع التعليم باعتبار التعليم أداة للتنمية، فكان مفهوم الجودة الشاملة في التعليم؛ والذي تطلب، سواء لدى الباحثين التربويين أو المسؤولين عن القطاع، تحقيق ما يلي:

1 ـ تحديد «معايير» تعتبر مرجعيات أساسية في جميع جوانب العملية التعليمية، معايير تشكل أساساً للحكم على تحصيل الطلاب، وتقويم أداء المدارس المختلفة، ومدى مشاركة المجتمع المحلي والقومي في مراقبة وتقدير عمليات التعليم.

2 ـ مراقبة الأداء في التعليم مراقبة «ذاتية»، سواء في ذلك المعلم والمتعلم والمدرسة، أي وضع آلية للتقويم الداخلي للجودة. وهذا يقتضي إعداد اختبارات تحصيل، و مقاييس أداء تنسجم مع مدخل المعايير.

ويذكر بلاكيستون و سباتيلا (1996) أن عددًا من الإدارات التعليمية والمدارس في التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، تبنت بالفعل فلسفة إدارة الجودة الشاملة وحققت نتائج إيجابية مذهلة. وتعد مدرسة ماونت إيدج كومب الثانوية في مدينة سيتكا بولاية ألاسكا، أول مدرسة حكومية تطبق مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، حيث يقضي الطلاب ما يقرب من 90 دقيقة أسبوعيًا في برنامج تدريبي في تطوير وتحسين الجودة وحل المشكلات، يستعرضون مستوى أدائهم، وطرق التعلم المختلفة لكل منهم، والعمل كفريق مع الإدارة والأساتذة في مشاريع التحسين المستمر لجودة التعليم. وقد أوضحت إحدى الدراسات التي أجريت على أكثر من 100 منطقة تعليمية في الولايات المتحدة، تطبق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتها التربوية والتعليمية، نتائج جيدة في مستوى أدائها، ومتفاوتة بين بعضها بعضًا (هورين هيلي، و روباك 1993، و شابيل 1993). كما أن نظام إدارة الجودة الشاملة أثبت نجاحه في التعليم العالي. فقد خلصت إحدى الدراسات التي أجريت على العديد من الكليات والجامعات الأمريكية التي تطبق أسلوب إدارة الجودة الشاملة إلى زيادة تمكين العاملين، ورضا العملاء أو المستفيدين، وتوظيف فرق العمل، وتغيير في ثقافة الأفراد (المديرس عبد الرحمن، 2006.)

- نماذج مقترحة لضبط جودة التعليم وفق مدخل المعايير:

سنعمل في العناوين اللاحقة، على تقديم نموذجين تركيبيين قمنا بتأليفهما انطلاقا من العديد من الدراسات المتخصصة في الموضوع، لتوظيف المعايير في التعليم وتجويده سواء على مستوى التعليم العام بمرحلتيه الأساسية والثانوية أو على مستوى تطوير المناهج الدراسية وهما:

ـ النموذج الأول: بناء معايير التعليم العام (أساسي، ثانوي).

ـ النموذج الثاني: بناء معايير المناهج الدراسية.

النموذج الأول: بناء معايير التعليم العام (أساسي، ثانوي).

إن الاستثمار في التعليم هو أغلى أنواع الاستثمار، وقد أكد البنك الدولي أن الدولة التي تنفق على التلميذ من أجل التعليم أقل من 500 دولار في العام، لا يتحقق فيها أي نمو اقتصادي، بينما الدول التي تنفق أكثر من ذلك، ينطلق فيها النمو الاقتصادي.

فما هي الوضعية في العالم العربي ؟ إننا نلاحظ بصفة عامة أن موارد العديد من الدول العربية لا تسمح بذلك الإنفاق في التعليم (500دولار للتلميذ سنويا)، ولكن من الأساليب التي يمكن أن تعوض هذا النقص وربما سوء التدبير، هو تبني برامج الجودة الشاملة، و هي مطلب على المدرسة المغربية والعربية عموما، أن تطبقه

حتى تساير هذا العصر المتغير الذي يشهد انفجاراً معرفياً وتكنولوجيا متسارعاً، حيث أصبح العالم قرية صغيرة لا مكان فيها للضعفاء في ظل العولمة والتحديات الكثيرة.

ويعتقد محمد يوسف أبو ملوح (2006)، أن من أهم آليات تحقيق الجودة في أنظمتنا العربية؛ تعزيز التقويم الذاتي الداخلي على كل المستويات في المدرسة والتدريب المستمر لكل الأطر التعليمية، واعتماد أسلوب التقويم الخارجي المحايد الشفاف، الذي يعطي ثقة للمعلمين ويمدهم بالخبرات الضرورية، وبالمقارنة بين عمليتي التقويم الداخلي والخارجي، تستطيع المدرسة أن تحدد أين هي من رؤيتها ورسالتها التي تسعى إلى تحقيقها دون أي اعتبارات ذاتية أو عاطفية.

وفيما يلي عرض لبعض أهم المعايير والمؤشرات التي يمكن اعتمادها في قياس مستوى جودة التعليم العام (الأساسي والثانوي...) انطلاقا من دراسة أبو ملوح (مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، غزة،2006).

المحور الأول: معايير مرتبطة بالتلاميذ: من حيث القبول والانتقاء ونسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين، ومتوسط تكلفة الفرد والخدمات التي تقدم للتلاميذ، ودافعيتهم واستعدادهم للتعلم.

المحور الثاني: معايير مرتبطة بالمعلمين: من حيث حجم الهيئة التدريسية وثقافتهم المهنية واحترام وتقدير المعلمين لطلابهم، ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع.

المحور الثالث: معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية: من حيث أصالة المناهج، وجودة مستواها ومحتواها، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.

المحور الرابع: معايير مرتبطة بالإمكانيات المادية: من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلاب من مرافقه مثل المكتبة المدرسية والأجهزة والأدوات...الخ.

المحور الخامس: معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع: من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

المحور السادس: معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية: من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات أي اللامركزية، وتغيير نظام الأقدمية، والعلاقات الإنسانية الجيدة واختيار الإداريين والقيادات وتدريبهم.

المحور السابع: معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية: من حيث التزام القيادات بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.

* * *

وبخصوص هذين المحورين الأخيرين المرتبطين بالتسيير الإداري للتعليم عموما وللمدرسة على وجه

الخصوص، ونظرا لأهميتهما في تحقيق الجودة ، يمكن إضافة إلى المؤشرات التي حددها أبو الملوح لقياس جودة التعليم العام، نماذج من إجراءات و ترتيبات لتشخيص بعض المعايير التي تبرز دور الإدارة التربوية في مساندة المدرسة و الرفع من جودة أدائها، وذلك على النحو التالي:

- تحديد رسالة المدرسة وربط فعالياتها بمتطلبات رؤية التعليم ورسالته.
- اعتبار المدرسة وحدة تنظيمية مستقلة تتبع الإدارة العليا من خلال خطوط إدارية عريضة.
- إتاحة قدر أكبر من اللامركزية والحرية للمدرسة لتحقيق التطوير والإبداع في جميع مجالات العمل المدرسي.
- تطوير التشريعات واللوائح التي تنظم العمل المدرسي والمتابعة الإشرافية المستمرة للمدارس.
- تدريب إدارات المدرسة على الأساليب الحديثة في التخطيط الاستراتيجي وتطبيقات ذلك في المجال المدرسي.
- تدريب الإدارات المدرسية على مهارات بناء العلاقات الاجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها واعتبار ذلك من مكونات وتأهيل الإدارات الجديدة.
- توظيف نظم المعلومات و التكنولوجيا في تطوير أداء الإدارة المدرسية.
- تفعيل روح الديمقراطية في المجتمع المدرسي من خلال المجالس المدرسية ومجالس الآباء.
- العمل على ربط عملية اتخاذ القرار باحتياجات التلاميذ والعاملين والمجتمع المدرسي.
- تعزيز العمل الجماعي « مشروع الفريق» في المدرسة وتشكيل فريق الجودة والذي يشمل فريق الأداء التعليمي، واعتبار كل فرد في المدرسة مسئولا عن الجودة و تحديد معايير الأداء المتميز لكل أعضائه.
- سهولة وفعالية الاتصال و تطبيق نظام الاقتراحات و الشكاوى وتقبل النقد بكل شفافية وديمقراطية وتيسير التواصل الإيجابي مع المؤسسات التعليمية الأخرى وغير التعليمية (المجتمعية والأهلية).
- تدريب المعلمين باستمرار وتعريفهم على ثقافة الجودة، لرفع مستوى الأداء المهني.
- نشر روح الجدارة التعليمية (الثقة/ الصدق/ الأمانة/ الاهتمام الخاص بالتلاميذ).
- مساعدة المعلمين على اكتساب مهارات جديدة في إدارة المواقف الصفية والتركيز على الأسئلة التفكيرية.
- ممارسة التقويم الداخلي الذاتي على الأقل مرتين سنوياً والإعلان عن نتائجه.

- النموذج الثاني : بناء معايير المناهج الدراسية:

لاشك أن تطوير النظام التعليمي يتطلب توفير معلمين أكفاء وإدارة تربوية فعالة، لكنه يتطلب كذلك، إعداد مناهج تربوية ملائمة، أي مناهج تراعي المعايير الخاصة التي تسهم في تحقيق مبادئ الجودة في نوعية

التعليم. ومن هنا الإلحاح قصد تحقيق أهداف الجودة في التعليم، على ضرورة العمل بالمنظور الشمولي، بحيث يشمل العمل تحقيق جودة المدخلات والعمليات والمخرجات ولا يركز على جانب ويهمل الجوانب الأخرى.

كما تتفق نتائج العديد من البحوث، على ضرورة أن يكون النهوض بجودة المناهج الدراسية متكاملا، من حيث: المحتوى ووضع الأهداف وإمكانية تحقيقها، والتأكد من واقعيتها في تلبية رغبات المتعلمين وأولياء أمورهم والمجتمع. كما يجب الاهتمام بتطوير طرق التدريس، ووسائل التقويم، مما يؤدي إلى التطوير المتواصل لقدرات ومهارات المتعلمين وتجنب الرسوب والتسرب وما ينتج عنهما من هدر مدرسي.

ونظراً لأهمية تحقيق الجودة في المناهج والبرامج التعليمية، فقد قامت بعض الدول العربية بوضع معايير قومية للتعليم، بحيث تكون شاملة، تتناول جميع الجوانب المختلفة لمدخلات العملية التعليمية، وتسعى لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة. معايير تشمل المجالات التالية: المدرسة الفاعلة كوحدة متكاملة، والمعلم كمشارك أساسي في العملية التعليمية، والإدارة المميزة، والمنهاج المدرسي وما يكتسبه المتعلم من معارف وكفايات وقيم، والأدوات التعليمية، وأساليب التقويم، فضلاً عن المشاركة المجتمعية، حيث تسهم المدرسة في خدمة المجتمع ويقوم المجتمع بدوره بتقديم الدعم للمدرسة مادياً وخدمياً وإعلامياً. (هند عبد الله الهاشمية ،» ضمان تحقيق الجودة في البرامج التعليمية «، مجلة التطوير التربوي، العدد ـ29 سبتمبر 2006، منشورات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ص 42).

هكذا تلعب المناهج دورا كبيرا في المنظومة التربوية التعليمية، فمن المهم إذن أن تكون في مستوى من الجودة والكفاءة والفعالية. لذا نجد المهتمين بموضوع ضمان الجودة قد وضعوا مجموعة من المعايير للمناهج الدراسية لكي تحقق الجودة المطلوبة. وفيما يلي عرض لأهم تلك المعايير:

المعيار الأول: هل يحقق المنهاج الدراسي، المخرجات التعليمية المرغوبة و الموصوفة؟

ينبغي أن يرسم كل منهاج في أهدافه ومحتوياته، مجموعة من المواصفات تتمثل في مخرجات معرفية (كفايات الحفظ والفهم و الإبداع...) و مهارية (مهارات حسية حركية وأدائية و منهجية...) و قيم واتجاهات(اجتماعية، أخلاقية، دينية ...). لذلك فإن الحكم على منهاج معين من حيث جودته، يجب أن يتحقق فيه هذا المعيار بحيث يشتمل على المعرفة والمهارات والقيم التي يحققها كمخرجات لدى التلاميذ.

المعيار الثاني : هل يعمل المنهاج على نجاح المتعلم ومواصلة الدراسة في المرحلة الجامعية أو التهيؤ للانخراط في سوق العمل ؟

المنهاج في التعليم العام هو المنطلق الذي تنبني عليه مناهج التعليم العالي، كما أنه الأساس الذي يمكن أن نبدأ به عند تهيئ المتعلم للالتحاق بسوق العمل، لذا فمن معايير جودة المنهاج أن يكون قادراً على تكوين شخصية التلاميذ من جميع الجوانب وتزويدهم بالخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي تعينهم على إتمام دراستهم الجامعية أو الانخراط في سوق العمل.

المعيار الثالث : هل محتوى المنهاج الدراسي مدعوم بالبحوث والدراسات و مواكب للتطورات العلمية؟

للحكم على جودة المناهج الدراسية لابد من أن تكون محتوياتها مواكبة للتطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية، لأن المعارف تتجدد و التكنولوجيات تتطور وكل يوم يظهر شيء جديد على كافة المستويات الأكاديمية والتربوية، من حيث المضامين ومن حيث طرق وأساليب تقديم تلك المضامين وتدريسها للتلاميذ، فمن المهم إذن، أن يكون محتوى المنهاج المقدم حديثاً ومواكباً للتطورات العلمية.

كما يعني هذا المعيار ضرورة ارتباط المناهج الدراسية بنتائج البحوث العلمية، ذلك أن المعرفة الإنسانية نشاط مستمر تتراكم نتائجه بفضل تراكم نتائج البحث العلمي بمختلف مجالاته ومستوياته. ويمكن تطبيق ذلك في محتوى المنهج من خلال إبراز نتائج الدراسات والبحوث التي تمت في مختلف المجالات العلمية البحتة والإنسانية ...، لأن ذلك يجعل المتعلم وثيق الصلة بنتائج العلم، ويري الفائدة منها. وإذا ما كان محتوى المنهاج يشتمل على مثل هذه النتائج فهذا دليل على جودته.

المعيار الرابع : هل تعكس أهداف المنهاج الدراسي المتطلبات والتطلعات الوطنية والدولية ؟

تهدف التربية إلى إعداد الفرد ليكون مواطنا صالحا، كما تهدف إلى مستوى عالمي يتمثل في إعداد الفرد لمواجهة التحديات ومعرفته بالقضايا العالمية، مثل قضايا السلام والديمقراطية وحقوق الإنسان والعولمة والبيئة والسكان والهجرة والأوبئة... أي يكتسب ما يعرف بالمواطنة العالمية. وبالتالي فمن معايير جودة المنهاج هو قدرته على إعداد هذا الفرد وفق هذا المعيار أي من خلال اشتماله على القضايا الوطنية والعالمية وربط المتعلم بها. هذا الارتباط يحقق الأهداف العامة الكبرى التي تمثل فلسفة المجتمع في التربية والتعليم. (امبوسعيدي عبد الله، 2004).

المعيار الخامس: إلى أي حد يراعي المنهاج الدراسي التربية الأخلاقية، الأهمية التي تستحقها ؟

أثبتت العديد من الدراسات المعاصرة، أهمية إعادة الاعتبار للتربية الأخلاقية وضرورة صياغة ثقافة مدرسية ترتكز أولوياتها على القيم الأخلاقية (مدرسة القيم) و ليس فقط على المعارف و المهارات. مما أدى ببعض المشتغلين بنظريات المنهج، إلى الحديث عن المنهج الأخلاقي وحددوا عددا من المؤشرات في إطار هذا المعيار و التي ينبغي أن يلتزم بها المنهج من أهمها:

- الحرص على إكساب التلاميذ سمات و عادات شخصية مرغوب فيها، مثل: الأمانة والتعاون ومساعدة الآخرين.

- الحرص على الارتباط بالقيم المتصلة بالمجتمع و بالوطن وتاريخه ومقدساته، مثل الانتماء والالتزام و التضحية و تقدير العمل ومعرفة الخصائص المميزة لثقافة المجتمع وتراثه.

- ترسيخ القيم الكونية، مثل : احترام حقوق الإنسان ورفض فكرة الاحتلال والتعاون و الحوار والتسامح و تقدير أهمية الشرعية الدولية والمبادئ والمواثيق التي صادقت عليها الأمم .(الدريج محمد، 2005).

المعيار السادس: إلى أي مدى يتصف المنهاج الدراسي بالمرونة والاندماج؟

لابد أن تستجيب التربية، من خلال المناهج الدراسية، للتغيرات والتطورات التي يعرفها العالم وذلك من خلال مرونة المنهاج المقدم للتلاميذ. والمقصود بالمرونة أن يترك المشرع هامشا في المنهاج يستطيع من خلاله المعلم إدخال ما هو جديد ومتابعة التطورات العلمية وتوظيفها في المحتوى المقدم وكذلك أن نترك للمؤسسة و للمنطقة التعليمية حرية اقتراح وبنسبة معينة، مواضيع وقضايا ترتبط بخصوصيات البيئة المحلية واحتياجات المنطقة أي ما نطلق عليه بالمنهاج المندمج للمؤسسة (م 3)؛ ومعناه أنه بالإضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام وموجه لجميع التلاميذ في مختلف الأقاليم، هناك نوع من المنهاج «المعدل» أو المكيف و الذي يلائم خصوصيات المؤسسة و يندمج مع الخصوصيات الاقتصادية و الثقافية للمنطقة و يلبي احتياجات سكانها.

كما تشمل مرونة المنهاج قدرة المعلم على التقديم والتأخير في المواضيع الدراسية، دون الإخلال بالترتيب المنطقي والنفسي للمحتوى. (الدريج محمد، 2000).

المعيار السابع: إلى أي حد يخلو محتوى المنهاج الدراسي من الغموض ؟

من معايير ضمان الجودة في المناهج الدراسية خلوها من العيوب سواء أكانت عيوب من حيث المادة العلمية (المضامين) أو عيوب من ناحية طريقة عرضها أو عيوب في الإخراج. فإذا ما وجدت هذه العيوب ستضعف من قدرة منهج ما في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. لذا على القائمين ببناء المناهج وتأليف الكتب المدرسية مراعاة هذا المعيار عند تأليفهم، حتى يضمنوا تحقق ما يرغبون تحقيقه في المنهاج.

كما يعني هذا المعيار ضرورة أن يكون المنهاج الدراسي واضحا في طريقة عرضه وفي المادة التعليمية التي يشتمل عليها، وأن أي غموض فيه سيخل بالأهداف التي تم وضعه من أجلها. (عبد الله خميس أمبوسعيدي، مجلة التطوير التربوي (العدد 29 ـ سبتمبر 2006، منشورات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان).

المعيار الثامن: إلى أي مدى يعمل المنهاج على جعل عملية التعليم ـ تعلم متمركزة على التلاميذ ويراعي الفروق الفردية بينهم ؟

في ظل التوجهات الحديثة التي تنادي بضرورة إشراك المتعلم في عملية التعلم بشكل أكبر فإن هذا المعيار يعد من المعايير التي يتم الحكم في ضوئها على جودة المنهاج الدراسي. فإذا استطاع القائمون على تصميم المنهاج بأن يجعلوه متمركزاً على المتعلم من حيث إتاحته لأكبر قدر من المشاركة ومن حيث احترام خصوصياته ووتيرته ومطالب النمو لديه، فإنهم بذلك يحققون منهاجا يتصف بالجودة.

إن هذا التمركز حول المتعلم، خاصة عندما يتشخص فيما يعرف بالتعلم الذاتي، يعني أن التلميذ هو الذي يبني معلوماته وعلمه وأن لا أحد يمكن أن يحل محله وأن يعوضه في هذه العملية. بطبيعة الحال ذلك لا يعني تهميش دور المدرس، بل بالعكس، إن المدرس يعمل باستمرار على اكتشاف أخطاء التلاميذ في منطقهم الخاص و في أسلوبهم في التفكير وفي أدائهم وإنتاجاتهم الشخصية؛ والكشف عن دلالات تلك الأخطاء و بالتالي عن كيفية إصلاحها و تجاوزها.

كما يقود معيار التمركز على المتعلم وبشكل تلقائي، إلى العناية بالخصوصيات و الفروق الفردية وبالتاريخ الشخصي والاجتماعي للتلميذ. كما يقود إلى العناية بتنويع أساليب التعلم وتوجيهها لتلائم تلك الخصوصيات. إن العناية بالفروق الفردية في القدرات والذكاءات المتعددة وسمات الشخصية، تجنبنا تهميش أسلوب المتعلمين في التفكير والعمل وتجاهل منطقهم وذكائهم الخاص.

إن المشكل بخصوص أساليب التعلم والمعرفة، يكمن في محاولة تجنب الجمود و التقوقع في أسلوب واحد. وقد يكمن التحدي في كون كل تلميذ قد يحتاج إلى تربية خاصة وربما إلى منهاج خاص.(الدريج محمد ، 2003).

المعيار التاسع: إلى أي مدى يسمح المنهاج باستخدام الطرق والتقنيات الحديثة في التدريس ؟

لم تعد طرق التدريس التقليدية التي استخدمها المعلمون في الماضي مناسبة لعالمنا، إذ لابد من التحديث والتنويع فيها، و توظيف تقنيات التعليم ووسائط التعلم (التكنولوجيات) المتجددة. لذا وضع القائمون على ضمان الجودة في التعليم، معايير للحكم على المناهج من حيث جودتها، ترتبط بمدى تشجيعها للمعلم على تنويع طرقه وتوظيف تقنيات التعليم الحديثة.

يعني هذا المعيار إذن، تطوير المناهج لتتناسب وخصائص المتعلم الذهنية والنفسية ومراحل تطوره العمري و احتياجاته، باعتماد منهجية علمية تقوم على الاستفادة من الأساليب و التقنيات المتبعة في هذا المجال، و تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم بحيث ترتكز على التفكير المستقل و مهارات النقد الذاتي وحل المشكلات و البحث والابتكار ومهارات التفكير العليا، مع ربط ما يتعلمه الطالب بمشكلات وظروف تطبيقية ».

فهل يساعد المنهاج مثلا، على إدراج العديد من الطرق والتقنيات من مثل أسلوب الاكتشاف و أسلوب حل المشكلات في تعليم المفاهيم . إذ تلح نتائج الدراسات على ضرورة « التركيز على أن يتحول دور المعلم من دوره التقليدي في تلقين الطلبة المعلومات والحقائق العلمية، إلى قائد اوركسترا يوجه فريق المتعلمين إلى اكتشاف مكامن إبداعاتهم و إبراز منابع مواهبهم، و العناية بالتالي، بأسلوب حل المشكلات».

و نجد في المناهج الدراسية المغربية على سبيل المثال، خاصة مناهج العلوم، انتشارا واسعا لاعتماد أسلوب الاكتشاف وأسلوب حل المشكلات وطريقة المشروع ... في مختلف مراحل التعليم. فعلى سبيل المثال يمكن أن نقرأ في « فضاء النشاط العلمي «(محمد بلكبير وآخرون، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط،2004)، بخصوص توظيف طريقة المشروع:

« يعتبر المشروع عاملا تربويا مركزيا في بناء الكفايات، وذلك لكونه:

- يكسب المتعلم قدرات على مواجهة وضعيات تتطلب حلولا؛
- ينمي لدى المتعلم التفكير العلمي والعمل الجماعي ؛
- يساهم في تعديل سلوك المتعلم بإكسابه مواقف وخبرات جديدة يوظفها في حياته اليومية(...)».

كما نقرأ في « المنير في النشاط العلمي» ،الذي ألفه محمد رشيح وآخرون (منشورات صوما كرام، الدار البيضاء، 2004):

« إن الوضعية المشكل تعتبر من الأساليب الملائمة لتكوين الكفايات، باعتبارها تقنية من تقنيات التعلم الذاتي، تعتمد بالأساس الانطلاق من تساؤل أو مشكل محير يصادف المتعلم في علاقته التفاعلية مع البيئة والمحيط لإيجاد حل له، بإتباع مجموعة من الخطوات و السلوكات لتحقيق جملة من المقاصد منها:

- تنمية روح الابتكار والإبداع لدى المتعلم؛
- زرع الثقة بالنفس وتنمية روح الاستقلالية والمبادرة وتحمل المسؤولية؛
- إكساب المتعلم منهجية علمية؛
- مساعدة المتعلم على مواجهة المشكلات التي يصادفها في حياته؛
- تنمية روح التواصل والتعاون بين الأفراد لإيجاد الحلول.

المعيار العاشر: إلى أي حد يتصف المنهاج الدراسي، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، بالشمولية والتكامل ؟

من بين معايير الحكم على جودة المنهاج الدراسي خاصة في مرحل التعليم الابتدائي، مدى اتصافه بالشمولية والتكامل، بحيث تبنى فقراته ومقرراته بشكل مترابط، على أن يكون الترابط والتكامل ليس انطلاقا من تشابه المواضيع والمحتويات، بل انطلاقا من كفايات أساسية وكفايات ممتدة تشكل محاور لتنظيم العملية التعليمية وإنجازها بما يخدم بناء شخصية متكاملة لدى المتعلم.

وننطلق في طرح هذا المعيار، من كون المعرفة العلمية تمتاز بالوحدة والتكامل، والتكامل الذي نقصده هو التعامل مع الموقف ككل دون محاولة تجزئته إلى المجالات المتخصصة، خاصة أن المتعلم في المراحل الأولى، لا يعنيه إذا كانت مفاهيم مثل الطاقة والتلوث، مرتبطة بمجال الفيزياء أو الكيمياء أو الأحياء، بقدر ما يعنيه معرفة مفهوم الطاقة و أثرها ككفاية أساسية أو ممتدة، ولذلك يعالج مثلا مفهوم الطاقة أو التلوث في المنهاج الشمولي، ككل فهو يحتوي على مفاهيم كيميائية و بيولوجية و فيزيائية متكاملة في وحدة واحدة .

فيتم النظر إذن، إلى بعض المواد المتقاربة في المنهاج الواحد ، كحقول أو مجالات واسعة بحيث تصير الكفايات /المفاهيم هي العمود الفقري في تلك المواد. (منهاج التكامل بين المواد و منهاج المجالات الواسعة). مما يؤكد أن التكامل بين المواد وفي المحتويات، ينبغي أن يتم أساسا و حسب هذا المنظور، بالربط بين المفاهيم في مادة دراسية معينة و المفاهيم في المواد الدراسية الأخرى، مع مراعاة أن يخدم ذلك الترابط أهدافا مشتركة أي كفايات أساسية وممتدة .

المعيار الحادي عشر : إلى أي حد يسمح المنهاج الدراسي بتوظيف أساليب ملائمة وأدوات متطورة في القياس والتقويم التربوي ؟

القياس والتقويم مكونان أساسيان من مكونات المنهاج الدراسي والعملية التعليمية برمتها. و يحظيان باهتمام متزايد من لدن الباحثين والممارسين، باعتبارهما وسيلة فعالة لتوجيه المدرسين والتلاميذ نحو أنجع السبل التربوية وأقومها وتوجيه المدرسة والنظام التربوي برمته، ليقوم بدوره على خير وجه؛ لذلك كان من الضروري التساؤل عن مدى توفرهما بالشكل المتطور، كمعيار على جودة المنهاج الدراسي. خاصة أننا ما زلنا في مجال القياس والتقويم، نلاحظ في العديد من الأنظمة التربوية، انتشار الكثير من الممارسات الخاطئة والتي تطرح العديد من المشكلات، معيقة بذلك عمل المدرس ومعرقلة التحصيل الجيد للتلاميذ، ولعل في مقدمتها:

ـ عدم صلاحية الكثير من الأساليب المعتمدة لحد الآن في القياس والتقويم و تدني مستواها من حيث الصدق و الثبات والموضوعية.

ـ عدم قدرتها على تغطية مختلف الجوانب المستهدفة من شخصية التلميذ. فالامتحانات مثلا، ما زالت تركز على تقويم مدى حفظ المعلومات وذلك على حساب قياس مدى الكفاءة في الجوانب الأخرى من نشاط التلميذ العقلي وكذا على حساب قياس الجوانب المهارية والوجدانية والاجتماعية في شخصيته. النظر إلى الامتحان كغاية في حد ذاته وليس كوسيلة للكشف و التشخيص و التطوير، وما يترتب عن ذلك من ظواهر سلبية مثل الخوف من الامتحان والغش ...

ـ ضعف أسلوب التنقيط ووضع الدرجات .

ـ و من أهم الأخطاء السائدة أيضا، الاعتماد على مقارنة التلاميذ بزملائهم، بدلا من مقارنتهم بما كانوا عليه وما أصبح بإمكانهم القيام به بعد التعليم (...)

خاتمة وملاحظات تقويمية:

هناك العديد من الملاحظات التقويمية حول تطبيق مدخل « المعايير » في الأنظمة التعليمية العربية وغيرها، وبطبيعة الحال لا يفوتنا قبل ذلك، التنويه موضوعيا، بمثل هذه التجارب الجريئة والتي ينبغي ومهما كانت الملاحظات والانتقادات، الاستفادة منها في تطوير التعليم في بلداننا العربية وتحديث مناهجه، لعل من أهم الملاحظات:

1 - بخصوص أصل مدخل المعايير في التعليم:

ينتقد العديد من الباحثين المختصين في بناء المناهج وتطويرها ، لجوء الأنظمة التربوية العربية بشكل عام، إلى استيراد نماذج وتجارب أمم أخرى، تختلف تطلعاتها ويختلف واقعها عن واقع وتطلعات مجتمعاتنا العربية الإسلامية وخصوصياتها. ونشير بهذا الصدد إلى الانتقاد الذي وجه للتجربة المصرية ولغيرها من التجارب العربية، في الأخذ بالمعايير كمدخل لبناء مناهج التعليم، بل ولتطوير المنظومة التعليمية بأسرها، حيث

ينتقد هؤلاء: « لجوء وزارات التعليم إلى استنساخ التجربة الأمريكية في المعايير». و يؤكدون أن هذا المدخل في إصلاح التعليم في الأنظمة العربية، هو استنساخ للأصل الأمريكي لذا فإنها سوف تواجه المخاطر التي تواجهها حركة المعايير والمحاسبية في أمريكا... وهي موجة تجزيئية تفتقد النظرة الشمولية ...».

2 - مدخل المعايير وتمويل حركات الإصلاح في أنظمة التعليم:

كما ينتقد الباحثون و المهتمون لجوء المسؤولين عندنا، إلى التعويضات المالية الأجنبية والمساعدات الخارجية لتمويل مشاريع الإصلاح بما فيها مشروع «معايير التعليم». نظرا لما يمكن أن يكون من ورائها من إملاءات، و قرائن هذا نجدها في إملاءات البنك الدولي والتي لا تستجيب دائما لمطامح الشعوب واحتياجاتها، كما أن القرائن مشهودة في تدخل الولايات المتحدة الأمريكية في شئون التعليم في البلاد العربية، وسعيها الحثيث إلى إحداث تغييرات في أهداف مناهج التعليم ومحتوياتها، وتغيير الخطاب التربوي الرسمي بعامة، وتمثلت قمة الإملاءات التي أوصت فيها مراكز البحوث الأمريكية بضرورة تغيير رسم الكتابة العربية، وأن يستبدل به الحروف اللاتينية.

3 -المعايير القومية في العالم العربي مشروع بلا هُويّة:

ارتباطا بالانتقادات السالفة حول العمل بمدخل «المعايير في التعليم»، هناك من يعتقد أن هذا المدخل، عندما ينقل إلى أنظمتنا العربية، يبقى «مشروعا بلا هوية». ذلك أن التعليم ليس نظاماً مستقلاً أو مكتفياً بذاته؛ وإنما هو نظام تكتنفه أنظمة أخرى في المجتمع؛ كالنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وتواكبه أنظمة أخرى كنظام الإعلام، والإدارة والتشغيل والقوى العاملة، وتنشأ عنه أنظمة ثالثة كنظام التوظيف، والخدمات الثقافية والتعليمية والصحية ونحوها. فهل يراعي الأخذ بهذا المدخل هذه الحقيقة الأساسية، حقيقة تداخل مكونات العملية التعليمية بمكونات المجتمع ككل، وتشابكها ؟ ذلك ما ينكره البعض على التجارب العربية.

4 ـ وانطلاقا من مثل هذه الملاحظات والانتقادات وغيرها، ربما قد يكون من الصعب علينا القول بعالمية النموذج و اعتبار المعايير عالمية وتصلح بالتالي لكل زمان ومكان، كما يدعي المروجون لها، فهي ليست عملا مناسبا لكل أنظمة التعليم في أي بلد من بلاد العالم المختلفة وليست عملا متطورا يناسب كل البيئات كما يعتقد من افتتنوا بها، أو أن «المعايير هي (Panacea) الدواء الذي يشفي كل علل أمتنا ويخلصها من أوجاعها»؛ لكنها تبقى مع ذلك وربما على الرغم من ذلك وفي رأي من بادروا بها:

"تلتزم بالمواثيق الدولية، وتخدم المحاسبية، والعدالة الاجتماعية والحرية، وترسخ قيم العمل الجماعي، والتنوع والتسامح وتقبل الآخر، وتعين المجتمع على التعامل مع النظم المعقدة، والتكنولوجيا، والمنافسة في عالم متغير، وتغرس مقومات المواطنة الصالحة.

كما يعتقد هؤلاء، ونحن معهم، أن المعايير «تعمل على ترسيخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعلم، وتحقق

الجودة الشاملة، وتكفل التميز لجميع التلاميذ والتنمية المهنية المطردة لجميع العاملين، وتدعم قيم الإنتاج، وتعين على حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد الإبداعي، وتحقق التميز في التعلم والقدرة على المتابعة والتقويم الأصيل، وتساعد على التجدد والتطوير المستمر»، خاصة إذا ما تم التعامل معها بشكل علمي يربطها، كلما تعلق الأمر بالمتعلمين، بالكفايات (القدرات والمهارات) والقيم، المرغوبة، ويصوغها على شكل صوكلات الكفايات / معايير.

5 ـ لكن الحماس والافتتان بمدخل المعايير في التعليم، بل وبغيره من المداخل بما فيها مدخل الكفايات، لا ينبغي أن يتجاهل الحقيقة الأساسية التالية، وهي أن التعليم نتاج مجتمعي بالدرجة الأولى، يجب أن تنسجم أهدافه واستراتيجياته مع أهداف واستراتيجيات المجتمع الأصل، وتستجيب للاحتياجات الحقيقية لساكنته وليس لضغوط و إملاءات خارجية تخدم مصالح الهيمنة الاستعمارية واقتصادياتها المتوحشة.

لذلك فإن إصلا ح التعليم من خلال مدخل المعايير يتطلب، على افتراض أننا اقتنعنا به كمنطلق لتطوير مناهجنا، نقول، يتطلب تغييراً حقيقيا في تصور سياسات التعليم، وفي إدارة عملياته في مستويات مختلفة، وفي الممارسات التعليمية التي يقتضيها. تغييرا يكون ملتحما ومتسقا مع الأهداف الأساسية المنشودة في إصلا ح التعليم وفق متطلبات الواقع والاحتياجات الحقيقية للمجتمعات، والتي لا تتطابق بالضرورة مع سياسات مراكز الهيمنة والسيطرة ومصادر القرار في الدول الغربية. بحيث نطوع المدخل / النموذ ج لمتطلبات مجتمعاتنا ومطامح واحتياجات المواطنين، وليس العكس.

المراجع

ـ أبو ملوح محمد يوسف (2006) : «الجودة الشاملة في التعلم الصفي»، مركز القطان للبحث والتطوير. غزة، فلسطين.

ـ أحمد المهدي عبد الحليم (1999): «إعادة بناء التعليم: لماذا؟ وكيف؟»، دار الشروق، القاهرة.

ـ أحمد المهدي عبد الحليم (2005) :« المناهج ومستويات المعايير القومية»، ضمن أعمال المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة.

ـ أمبوسعيدي عبد الله خميس(نوفمبر2005) : « تضمين مفاهيم المواطنة في مناهج العلوم »، نشرة التطوير التربوي، العدد 24 . وزارة التربية والتعليم، مسقط.

ـ أمبوسعيدي عبد الله خميس(سبتمبر 2006) :«معايير الجودة في المناهج الدراسية»، نشرة التطوير التربوي، العدد29. وزارة التربية والتعليم، مسقط

ـ بلكبير محمد وآخرون (2004): «فضاء النشاط العلمي»،مطبعة المعارف الجديدة. الرباط).

ـ الدريج محمد (2003): «مدخل إلى علم التدريس»، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

ـ الدريج محمد (2004): «الكفايات في التعليم»، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، الرباط.

ـ الدريج محمد (2005): « التدريس الهادف» ، الطبعة الرابعة، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.

ـ رشيح محمد وآخرون (2004): «المنير في النشاط العلمي»، نشر صوما كرام، الدار البيضاء .

ـ الضبع محمود (2004): «المعايير القومية للتعليم وعرض لتجربة مصر في بناء المعايير» ، مداخلة في أعمال اللقاء التربوي الرابع، وزارة التربية والتعليم ، مسقط.

ـ الضبع محمود (2006) : « الأهداف والكفايات والمعايير»، ورقة مقدمة للملتقى الثالث للتقويم التربوي ، مارس 2006 . مسقط.

ـ الحر عبد العزيز محمد (2000):« المواصفات المطلوبة في مدرسة المستقبل للمرحلة الثانوية »، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض.

ـ المديرس عبد الرحمن: «الجودة الشاملة في المدرسة». WWW.MUDAIRES.NET ، آخر تحديث /10/ 28 2006.